

Weber-Krüger, Anne; Oravec, Lina

Schnittstellen schulischer und Elementarer Musikpädagogik mit Blick auf die Grundschule

Oravec, Lina [Hrsg.]; Weber-Krüger, Anne [Hrsg.]: Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik. Essen : Verlag DIE BLAUE EULE 2016, S. 21-53. - (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der blauen Eule; 111)



Quellenangabe/ Reference:

Weber-Krüger, Anne; Oravec, Lina: Schnittstellen schulischer und Elementarer Musikpädagogik mit Blick auf die Grundschule - In: Oravec, Lina [Hrsg.]; Weber-Krüger, Anne [Hrsg.]: Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik. Essen : Verlag DIE BLAUE EULE 2016, S. 21-53 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171339 - DOI: 10.25656/01:17133

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171339>

<https://doi.org/10.25656/01:17133>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Beiträge dieses Sammelbandes widmen sich aus Sicht der Grundschulmusikpädagogik sowie der Elementaren Musikpädagogik verschiedenen Fragestellungen rund um das Musizieren in der Grundschule. Dabei werden konzeptionelle, forschungsbasierte und praxisbezogene Perspektiven vorgestellt. Der Band stellt das Ergebnis der Tagung „Musizieren in der Grundschule – Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik“ (März 2015, Universität Bremen) dar und richtet sich an Lehrkräfte aus Schule und Musikschule sowie Lehrende und Studierende der Elementaren und schulischen Musikpädagogik.

Lina Oravec (geb. Hammel) ist Professorin für Musikpädagogik an der Universität Koblenz-Landau. Sie ist ausgebildete Grundschullehrerin und legt ihren Schwerpunkt in Forschung und Lehre auf Musik in der Grundschule sowie auf qualitative Unterrichtsforschung.

Anne Weber-Krüger ist ausgebildete Elementare Musikpädagogin und als Professorin für Pädagogik der Kindheit mit dem Schwerpunkt musikalische Bildung an der Fachhochschule Bielefeld tätig. Ihr besonderes Interesse gilt der qualitativ-empirischen Erforschung der Perspektiven von Kindern in musikalischen Bildungsprozessen.

ISBN 978-3-89924-405-2

MM
111

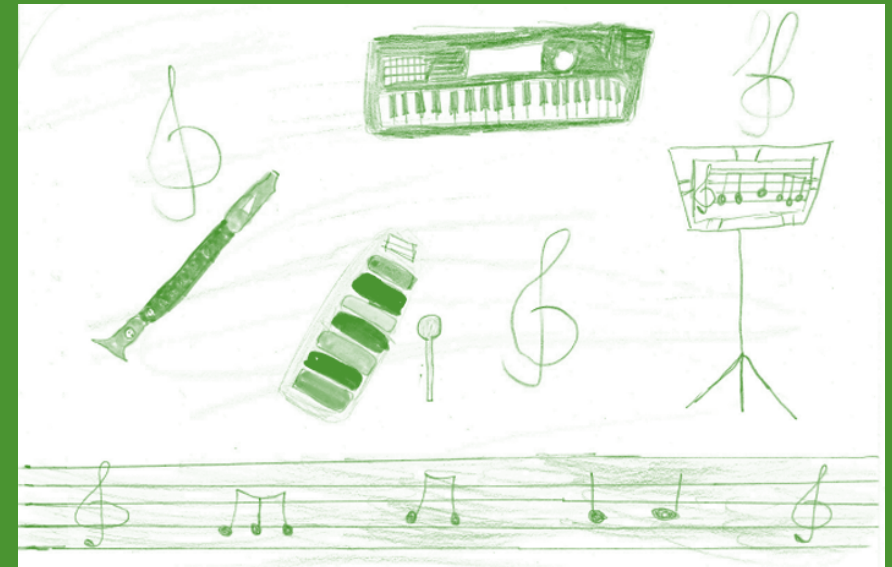


· L. Oravec / A. Weber-Krüger (Hrsg.) · Musizieren in der Grundschule ·
– Musikwissenschaft / Musikpädagogik in der Blauen Eule / Bd. 111 –

Lina Oravec / Anne Weber-Krüger (Hrsg.)

Musizieren in der Grundschule

Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik



verlag
DIE BLAUE EULE
essen

Musiklernen in der Grundschule

Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule

Band 111

Lina Oravec / Anne Weber-Krüger (Hrsg.)

Musiklernen in der Grundschule

**Impulse aus Elementarer und
schulischer Musikpädagogik**



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Buch wurde unterstützt durch das Zukunftskonzept der
Universität Bremen, gefördert durch die Exzellenzinitiative.
This book has been supported by the Institutional Strategy of the
University of Bremen, funded by the German Excellence Initiative.

ISBN 978-3-89924-405-2

© Copyright Verlag DIE BLAUE EULE, Essen 2016

Alle Rechte vorbehalten

Coverbild: Kinderzeichnung „Was ich im Musikunterricht lernen
will“, Veröffentlichung mit der freundlichen Genehmigung des
Landesinstituts für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt.

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen
Formen, wie Mikrofilm, Xerografie, Mikrofiche, Mikrocassette, Offset
und allen elektronischen Publikationsformen, verboten

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

Inhalt

Lina Oravec & Anne Weber-Krüger

Aufwind für die Grundschulmusikpädagogik –

Vorwort..... 9

Konzeptionelle Perspektiven

1 *Anne Weber-Krüger & Lina Oravec*

Schnittstellen schulischer und Elementarer

Musikpädagogik mit Blick auf die Grundschule..... 21

2 *Michael Dartsch*

Paradigmen musikpädagogischer Arbeit mit

Kindern im Grundschulalter..... 55

3 *Georg Brunner*

Beispiele für einen Aufbauenden Musikunterricht in

der Grundschule 71

4 *Bettina Küntzel*

Selbstbestimmtes Lernen von Musik als

grundlegendes Unterrichtsprinzip im

Musikunterricht der Grundschule 99

5 *Sonja Fritz*

Theaterpädagogische Impulse als Beitrag für die

Initiierung ästhetischer Bildungsprozesse im

Musikunterricht der Grundschule 125

Forschungsperspektiven

- 6 *Gabriele Schellberg*
**„Mein musikalisches Selbstbewusstsein ist
gewachsen!“ – Wirkungen eines Pflichtseminars für
Grundschullehramtsstudierende 143**
- 7 *Steven Schiemann*
**Ein videographisches Auswertungsverfahren zur
Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen im
unterrichtlichen Handeln von (fachfremden)
Musiklehrpersonen an Grundschulen 173**

Perspektiven aus der Praxis

- 8 *Renate Reitinger*
**MUBIKIN – Musikalische Bildung für Kinder und
Jugendliche in Nürnberg. Ein multi-institutionelles
Kooperationsprojekt..... 199**
- 9 *Robert Hinz, Remmer Kruse & Ute Welscher*
Musikalische Grundschule..... 209
- 10 *Halka Vogt*
**Über den Tellerrand geschaut – Anregungen für den
Musikunterricht aus Finnland und der Hattie-Studie
(Projekte des Landesinstituts für Schulqualität und
Lehrerbildung Sachsen-Anhalt)..... 219**

Perspektiven im Gespräch

11 *Lina Oravec & Anne Weber-Krüger (Hrsg.)*

**„Welchen Musikunterricht braucht die Grund-
schule?“ – Podiumsdiskussion zum Abschluss der
Tagung..... 237**

Über die Autorinnen und Autoren..... 255

1 Schnittstellen

Schnittstellen schulischer und Elementarer Musikpädagogik mit Blick auf die Grundschule

Anne Weber-Krüger & Lina Oravec

1 Einleitung

Das Musiklernen in der Grundschule ist ein bedeutsames Thema für die schulische wie auch die Elementare Musikpädagogik. Dennoch stehen in beiden Disziplinen traditionell andere Themenbereiche im Vordergrund. So sind in der schulischen Musikpädagogik wenige Expertinnen und Experten für das Grundschulalter vertreten, vielmehr herrscht in den ausbildenden wie auch forschenden Professionen ein Ausbildungshintergrund aus der Sekundarstufe vor. Diese ungleiche Verteilung setzt sich bei den Studierendenzahlen und nicht zuletzt den Lehrkräften in der Schule fort. In Nordrhein-Westfalen muss beispielsweise fast jede zweite Grundschule ohne Musikfachkraft auskommen (vgl. Hammel, 2011, S. 53).

Die Elementare Musikpädagogik (EMP) nimmt demgegenüber traditionell eher außerschulische Kontexte in den Blick und ist mit der gesamten Lebensspanne befasst. Im Zuge der Ganztagschulentwicklung und der zunehmend relevanten Praxis von Kooperationen zwischen Schule und Musikschule wird die Grundschule jedoch vermehrt zum regulären Praxisfeld Elementarer Musikpädagoginnen und -pädagogen, dies häufig im Nachmittagsbereich, nicht selten aber auch im regulären Vormittagsunterricht. Die EMP-Lehrkräfte bringen hier – ausgehend von ihrer Fachkultur – eine Sicht auf Kinder und Kindheit mit, welche in der schulischen Musikpädagogik bei verstärktem Fokus auf Sek I und Sek II gelegentlich aus dem Blick gerät. Genannt seien beispielsweise die Orientierung am Spiel und am Experiment sowie am Einbezug des Körpers, welche den wesentlichen Prinzipien der Ele-

mentaren Musikpädagogik zuzurechnen sind (vgl. Dartsch, 2010, S. 22).

Es liegt auf der Hand, dass ein vernetzter Diskurs von EMP und Schulmusik, und damit verbunden der Blick in die jeweils andere Disziplin, einen professionellen Mehrwert bedeutet, gerade auch in Bezug auf die Grundschule. Allerdings ist festzustellen, dass ein solch vernetzter Diskurs aktuell noch nicht stattfindet. Vielmehr stehen verschiedene Teilbereiche der Musikpädagogik eher unverbunden nebeneinander, deutlich wird dies etwa bei der Betrachtung zweier grundlegender Publikationen der letzten Jahre: „Einführung in die Musikpädagogik“ von Peter Schatt (2007) und „Musik lernen, Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik“ von Michael Dartsch (2014).

Eine „Einführung in die Musikpädagogik“ ließe den umfassenden Blick auf all ihre Teildisziplinen erwarten, stattdessen führt Schatt jedoch deutlich eher in die schulische Musikpädagogik ein, wenn er im historischen Überblick über musikpädagogische Konzepte die Geschichte der Schulmusik entfaltet (Schatt, 2007, S. 86-120). Der mit Schatts Buchtitel quasi identische Untertitel bei Dartsch – „Eine Einführung in die Musikpädagogik“ – darf durchaus als Replik auf diesen schulorientierten Blickwinkel gelten, indem auch hier der Titel Allgemeingültigkeit für die Musikpädagogik beansprucht. Hier wird aber in die außerschulische Musikpädagogik eingeführt, was im Vorwort auch explizit verdeutlicht wird (Dartsch, 2014, S. 10). Die Bezugsdisziplinen in Dartschs Buch sind die Instrumental- und Gesangspädagogik sowie die Elementare Musikpädagogik.

Selbstverständlich weisen beide Publikationen Aspekte auf, die in allen Bereichen der Musikpädagogik interessant und relevant sind, wie z. B. die „Einflussfaktoren“ Begabung, Sozialisation und Motivation bei Dartsch oder die „musikpädagogischen Prinzipien und Orientierungen“ wie Kunstwerk, Handlung, Erfahrung oder Bedeutung bei Schatt.

In ihren Ausführungen ziehen die beiden Autoren jedoch größtenteils unterschiedliche Referenzen, Begriffe und Konzepte heran. Die Literaturverzeichnisse bleiben nahezu überschneidungsfrei. Vereinzelt

Überschneidungen sind allerdings mit Platons „Staat“ (1984/88), Martin Seels „Kunst der Entzweiung“ (1985/1997) oder Wilfried Gruhns „Musikverstand“ (1998/2005) in den Bezugswissenschaften zu verzeichnen. Zwar gibt es innerhalb der Musikpädagogik einige Autorinnen und Autoren, auf die sowohl Schatt als auch Dartsch verweisen, dabei beziehen sie sich aber auf Publikationen mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten. Diese sind naheliegenderweise bei Schatt v. a. schulisch relevant (z. B. Richter, 1976: „Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik“), bei Dartsch eher außerschulisch verortet (z. B. Richter, 2006: „Üben als Musizieren“). Während Dartsch mehrere ausgewiesenermaßen in der Schulmusik verortete Autorinnen und Autoren zitiert (z. B. Schulten, 1981; Harnischmacher, 1998; Richter, 2006; Wallbaum, 2012) – eben mit ihren eher fachübergreifenden oder außerschulisch relevanten Publikationen –, weist das Buch von Schatt lediglich mit Rudolf Nykrin einen Autor elementar-musikpädagogischer Provenienz auf, diesen jedoch mit seinem für die Schule entwickelten Ansatz der erfahrungserschließenden Musikerziehung (Nykrin, 1978). Es wird durchaus erkennbar, dass die beiden Texte der Autoren Schatt und Dartsch größtenteils in unterschiedlichen Diskursen verwurzelt sind.

Wie aber lassen sich im Zuge einer zunehmenden Verquickung schulischer und elementar-musikpädagogischer Praxisfelder auch die Diskurse verbinden? Dies wirft zugleich die Frage nach der disziplinären „Grenzziehung“ auf: Inwiefern ist von unterschiedlichen Disziplinen bzw. Teildisziplinen mit jeweils tradierten Fachkulturen auszugehen? Und was heißt dies für die in der Praxis tätigen Lehrkräfte aus Grundschule und EMP, wenn sie in Kooperationsprojekten aufeinandertreffen?

Im Folgenden wird zunächst eine Verortung von EMP und Grundschulmusikpädagogik im schulischen und außerschulischen Bereich vorgenommen, diese zugleich jedoch in Frage gestellt (Kap. 2), um dann wesentliche Schnittstellen der beiden Teildisziplinen genauer zu betrachten, die wir auf einer institutionellen Ebene, einer Diskurs-

Ebene, einer konzeptionellen Ebene sowie einer Forschungsebene verorten (Kap. 3).

Schließlich wird der Blick auf das Zusammentreffen von Grundschul(musik)- und EMP-Lehrkräften in Kooperationsprojekten gerichtet (Kap. 4), wozu wir die Forschungsberichte zweier Evaluationsprojekte sowie einige weitere Daten aus Lehrenden-Interviews heranziehen. Das vorhandene Datenmaterial wird neu befragt nach Spuren von unterschiedlichen Fachkulturen und den einerseits bereichernden, andererseits hemmenden Auswirkungen, die damit verbunden sind.

Auf dieser Basis werden einige Perspektiven für eine stärkere Vernetzung von EMP und schulischer Musikpädagogik mit Blick auf die Grundschule entwickelt (Kap. 5).

2 Verortung von EMP und Grundschulmusikpädagogik innerhalb der Musikpädagogik

Innerhalb der Musikpädagogik sind verschiedene Teildisziplinen vertreten, welche traditionell meist mit Bezug auf das jeweilige Praxisfeld in schulisch und außerschulisch aufgegliedert werden (vgl. z. B. Starzinger, 2012). Nach dieser Logik wäre die EMP im außerschulischen Bereich zu verorten, korrespondierend dazu die grundschulische Musikpädagogik auf der Schulebene. Als wesentliche Unterscheidungskriterien werden Merkmale wie außerschulische Spezialisierung vs. schulische Allgemeinbildung oder die Freiwilligkeit der Teilnahme in außerschulischen Angeboten gegenüber den verpflichtenden schulischen Angeboten herangezogen:

„Während der schulische Musikunterricht gewissermaßen einer obligatorischen ‚musikalischen Allgemeinbildung‘ für alle dient, gibt es keine Verpflichtung zu außerschulischem Musikunterricht; er ist grundsätzlich freiwillig. Außerdem geht es in ihm in der Regel bereits um eine individuelle Spezialisierung auf eine der vielfältigen Möglichkeiten, sich aktiv mit Musik zu beschäftigen“ (Dartsch, 2014, S. 226).

Allerdings ist eine solche Unterteilung durchaus problematisch zu sehen, Dartsch stellt sie beispielsweise in Frage, indem er auf Angebote

des Instrumental- oder Ensembleunterrichts in der allgemeinbildenden Schule verweist (vgl. Dartsch, 2014, S. 226). So kann das Moment der Freiwilligkeit auch auf Veranstaltungen zutreffen, welche von Lehrkräften in der Schule angeboten werden, z. B. im Wahlbereich, bei AGs u. Ä. Im Zuge der Ganztagsschulentwicklung verschwimmen die Grenzen zwischen schulischer und außerschulischer Musikpädagogik nun noch stärker, da traditionell außerschulische Angebote wie Musikschulunterricht im Rahmen des offenen Ganztags stattfinden. Zudem ziehen Musikalisierungsinitiativen wie „JeKi/JeKits“ und vergleichbare Kooperationsprojekte vermehrt auch in den Vormittagsbereich der Grundschulen ein (vgl. u. a. auch Röbbke, 2014; Nimczik, 2007).

3 Ebenen der Schnittstellen

Schnittstellen (grund-)schulischer und Elementarer Musikpädagogik können auf verschiedenen Ebenen verortet werden. Die hier vorgenommene Gliederung in eine institutionelle Ebene, eine Diskurs-Ebene, eine konzeptionelle Ebene und eine Forschungsebene ist sicher nur eine von verschiedenen Strukturierungsmöglichkeiten. Wir nehmen sie unter der Prämisse vor, dass diese vier Ebenen durch eine weitere, quer zu ihnen liegende Ebene der handelnden Personen miteinander verbunden sind, durch die sich die Ebenen erst manifestieren.

3.1 Schnittstellen auf institutioneller Ebene

Auf der institutionellen Ebene möchten wir auf die Institutionen der Berufsausübung, der Berufsausbildung und der Verbände eingehen.

3.1.1 Berufsausübung: Grundschule und Musikschule

Im Bereich der Berufsausübung werden die Schnittstellen von Elementarer und grundschulischer Musikpädagogik aufgrund der vielerorts durchgeführten Kooperationen zwischen Schulen und Musikschulen derzeit immer größer. So sind Grundschulen nicht nur der mit Abstand häufigste schulische Kooperationspartner von Musikschulen (nur

übertraffen von Kindergärten und Horten),¹ sondern die Anzahl der Kooperationen stieg – wie Berechnungen des Deutschen Musikinformationszentrums anhand der Statistischen Jahrbücher des Verbands deutscher Musikschulen (VdM) zeigen – von 2006 bis 2013 zudem kontinuierlich an. Während der VdM im Jahr 2006 2.673 Grundschulen zählte, die mit Musikschulen kooperierten, waren es 2013 bereits 4.347 und somit 1.674 Kooperationsschulen mehr als sieben Jahre zuvor (vgl. Deutsches Musikinformationszentrum 2016, S. 1). Hier spielt sicherlich auch die im Zuge des BMBF-Programms „Zukunft Bildung und Betreuung“ seit 2003 intensiv geförderte Einrichtung von Ganztagschulen eine wesentliche Rolle (vgl. BMBF, 2003). In einer Momentaufnahme für das Jahr 2015 können 3.769 Grundschulkooperationen mit VdM-Musikschulen gezählt werden.²

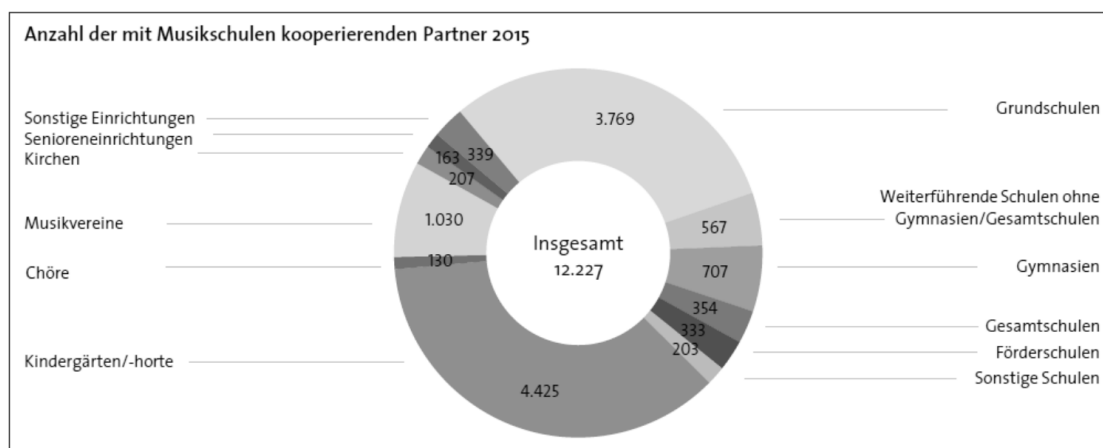


Abb. 1. Anzahl der mit VdM-Musikschulen kooperierenden Partner (aus: Deutsches Musikinformationszentrum, 2016, S. 1. Die Daten beruhen auf Berechnungen des Deutschen Musikinformationszentrums. Als Berechnungsgrundlage dienten die entsprechenden Jahrgänge des Statistischen Jahrbuchs des VdM, vgl. Deutsches Musikinformationszentrum, 2016, S. 1).

¹ Bei der Anzahl der mit Musikschulen kooperierenden Institutionen muss freilich berücksichtigt werden, dass Grundschulen i. d. R. deutlich kleiner sind als weiterführende Schulen und Kindergärten und Horte noch kleinere Einzugsgebiete haben, wodurch sich die so hohe Anzahl der kooperierenden Kindergärten, Horte und Grundschulen gegenüber den weiterführenden Schulen zu einem Teil erklärt.

² Für den leichten Rückgang der Kooperationszahlen ist zu beachten, „dass durch eine methodische Änderung der Datenerfassung die Daten ab dem Jahr 2014 mit denen [der] Vorjahre nicht unmittelbar vergleichbar sind. Zudem kam es zu einigen Meldeunschärfen“ (Deutsches Musikinformationszentrum, 2016, S. 1). Für das Jahr 2015 liegen bisher nur „vorläufige Daten“ vor (ebd.).

Kooperationen sind also mittlerweile eine nicht zu unterschätzende Realität in der Berufspraxis von Grundschullehrenden und Musikschullehrenden. Wie groß dabei der Anteil an EMP-Kräften ist, lässt sich aus den vorliegenden Statistiken jedoch nicht ermitteln.

Dass Musikschulen und allgemeinbildende Schulen im Ganztagsbereich kooperieren, hängt also einerseits damit zusammen, dass eine neu geschaffene Struktur inhaltlich zu füllen war, andererseits aber den Musikschulen gerade durch die Einführung der Ganztagsgrundschule auch schlicht ihre Klientel – zumindest teilweise – entzogen worden wäre.

„Für die Musikschule hat die Ausweitung der Ganztagsschulangebote nachhaltige Auswirkungen, da ihre Schülerinnen und Schüler nur noch eingeschränkt Musikschulangebote am Nachmittag wahrnehmen können. Insofern ist es für Musikschulen unabdingbar, sich in den Ganztagsbetrieb der Schulen einzubringen“ (Meyer, Stiller & Dartsch, 2010, S. 10).

Ebenso wurde bereits früh darauf hingewiesen, dass durch solche Kooperationen auch Konkurrenzen geschaffen werden können (Gundlach, 1979, S. 336; Sobirey, 1996, S. 169). Inwiefern sich für die Kooperationsbeteiligten ein Mehrwert erkennen lässt oder welche Hemmnisse, z. B. durch Konkurrenzen oder ungeklärte Zuständigkeitsbereiche, die Kooperationen beeinflussen, soll ausführlicher im vierten Kapitel dieses Beitrags thematisiert werden.

3.1.2 Berufsausbildung

Obwohl die Berufsfelder eine zunehmend große Überschneidung aufweisen, ist die Ausbildung beider Disziplinen institutionell weit voneinander getrennt: Während EMP-Lehrkräfte an Musikhochschulen ausgebildet werden, findet die Musiklehrerausbildung für die Grundschule meist an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen statt. Allein durch die räumliche Trennung kommt es demzufolge nicht zu gemeinsamen Lehrveranstaltungen, die es etwa zwischen EMP-Studierenden und Gymnasiallehramtsstudierenden durchaus geben kann. Der Kreis der Lehrenden und auch der Schwerpunkt der Ausbildung sind entsprechend weitgehend unterschiedlich: Während das EMP-Studium ein künstlerisch-pädagogisches Musikstudium ist, studieren die

Grundschullehrkräfte neben Musik noch zwei bis vier weitere Fachrichtungen, zusätzlich zur Erziehungswissenschaft. Inhaltlich allerdings gibt es natürlich häufig Überschneidungen, siehe etwa das Teilmodul „Elementares Musizieren und Bewegung“ im Grundschulmusikmaster der Universität Koblenz-Landau (2014, S. 24).

Außerdem bestehen auch auf der Ebene der Ausbildungsinstitutionen erste Schnittstellen und Kooperationen, vor allem im Bereich der Fort- und Weiterbildung, wenn es sich dabei auch zunächst noch um Einzelfälle handelt. Als Beispiele seien ein von EMP-Lehrenden der Bremer Hochschule für Künste durchgeführter Weiterbildungslehrgang für fachfremd Musik unterrichtende Grundschullehrkräfte genannt (vgl. Stiller, 2010) sowie der jüngst ins Leben gerufene Wiener Spezialisierungsstudiengang für sog. Generalistinnen und Generalisten an Volks- und Sonderschulen, der in Kooperation von Pädagogischer Hochschule und Musikuniversität durchgeführt wird (vgl. Röbbke, 2014, S. 9). Weiterhin befindet sich derzeit ein Studiengang EMP/Grundschullehramt in Kooperation von Musik- und Pädagogischer Hochschule in Freiburg in Planung (vgl. Nolte & Druwe, 2014).

3.1.3 Gremien und Verbände

Der vorwiegend getrennten Berufsfelder und Ausbildungsinstitute wegen sind auch die Verbände eher getrennt, was weitgehend getrennte Tagungen und Verbandspublikationen zur Folge hat. Dennoch schlagen sich die in der Berufsausübung vorhandenen Schnittstellen von schulischer und Elementarer Musikpädagogik auch in der Arbeit der Verbände nieder. So hat etwa der AEMP (Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik) in einem Symposium 2008 als einen Schwerpunkt die musikpädagogische Arbeit an allgemeinbildenden Schulen in den Blick genommen und in Kooperation mit der baden-württembergischen Landesakademie auch Dozentinnen und Dozenten aus der schulischen Musikpädagogik geladen, so „dass der AEMP hier erstmals auch von einem über das eigentliche Fach hinausgehenden Zielpublikum intensiv wahrgenommen wurde“ (Meyer et al., 2010, S. 7).

Elementare Musikpädagoginnen und -pädagogen sind als Musikschul-lehrkräfte beispielsweise im Deutschen Tonkünstlerverband vertreten, wohingegen Verbände wie der BMU (Bundesverband Musikunterricht) oder die BfG (Bundesfachgruppe Musikpädagogik) eher die Belange der schulischen Musikpädagogik im Blick haben. Somit formieren sich Grundschulmusik-Lehrkräfte und deren Auszubildende v. a. dort (vgl. Schulmeistrat, 2005). Einen eigenen Verband für Grundschulmusikpädagogik gibt es in Deutschland derzeit nicht.

3.2 Schnittstellen auf der Diskurs-Ebene

Mit den beiden Einführungsbüchern von Schatt (2007) und Dartsch (2014) haben wir im Einleitungskapitel bereits festgestellt, dass die Diskurse innerhalb der schulischen und der außerschulischen Musikpädagogik zu großen Teilen parallel verlaufen. Auch wenn es sich nur um zwei einzelne Bücher handelt, so sind es doch zwei „Einführungen in die Musikpädagogik“. Es ist also anzunehmen, dass auch innerhalb der Disziplin der Musikpädagogik verschiedene „Fachkulturen“ im Sinne Bechers und Trowlers (2001) bestehen, die in den jeweiligen Teildisziplinen tradiert werden. Der Erziehungswissenschaftler Tony Becher prägte in den 1990er-Jahren die Metapher von den „Academic Tribes and Territories“ (Becher & Trowler, 2001), um das Vorhandensein unterschiedlicher Fachkulturen in akademischen Disziplinen zu beschreiben. Seine Annahme der Konsolidierung und Verteidigung akademischer Fachkulturen gründete er dabei auf Ergebnisse einer Interviewstudie mit 221 Lehrenden und Forschenden aus zwölf Disziplinen (ebd., S. 208).³ Die Ergebnisse der Studie lassen den Schluss zu, dass Wissensbestände und Diskurslinien, aber auch bevorzugte Lehr- und Forschungsmethoden innerhalb eines Faches deutlich tradiert werden. Zugleich finden auch Abgrenzungs- und Abwertungsprozesse gegenüber benachbarten Fächern statt, um die Deutungshoheit über Themen zu behaupten, welche als zentral und konstitutiv für das eigene Fach empfunden werden (ebd., S. 46f.). Auch zwischen den musik-

³ Die Studie wurde zur Jahrtausendwende noch einmal um 24 Interviews erweitert, um den geänderten Rahmenbedingungen von Hochschule Rechnung zu tragen (vgl. ebd., S. 25).

pädagogischen Teildisziplinen lassen sich fachkulturelle Traditionslinien und Schwerpunktsetzungen identifizieren.

Allerdings finden sich natürlich auch Schnittstellen der Diskurse der schulischen und der Elementaren Musikpädagogik, gerade mit Blick auf die Grundschule:

1. In mehreren Sammelbänden zum Grundschulmusikunterricht gehören neben schulischen auch Elementare Musikpädagoginnen und -pädagogen zur Autorengruppe, etwa Manuela Widmer mit Beiträgen zu Musik und Bewegung bzw. Elementarem Musiktheater in Helms, Schneider und Weber (1997) sowie in Fuchs und Brunner (2006). Auch in den beiden jüngst erschienenen Sammelbänden, herausgegeben von Fuchs (2015) und Loritz und Schott (2015), finden sich mit Sonja Stibi, Andrea Friedhofen und Heike Arnold-Joppich ausgewiesene Vertreterinnen der EMP. Ebenfalls sind Autorinnen und Autoren der EMP (z. B. Claudia Meyer) im 1998 erschienenen Band „Musik in der Grundschule“ (Polzin, Schneider & Steffen-Wittek, 1998) vertreten, der sich dem Ansatz der „ästhetischen Erziehung“ in der Grundschule verpflichtet sieht.
2. Damit sich Diskurse wirklich verbinden, ist es notwendig, Beiträge aus der jeweils anderen musikpädagogischen Disziplin zu rezipieren und sich damit explizit auseinanderzusetzen. Ein Beispiel dafür stellt der Aufsatz von Michael Dartsch im vorliegenden Band dar.
3. Eher selten im Grundschuldiskurs sind Publikationen, in denen sich Autorinnen und Autoren der schulischen und der Elementaren Musikpädagogik für einen gemeinsamen Beitrag zusammengetan haben. Dies gilt etwa für Reinhard Schneider und Marianne Steffen-Wittek im Vorwort von „Musik in der Grundschule“ (Polzin et al., 1998) ebenso wie für den vorliegenden Beitrag.
4. Eine letzte Schnittstelle auf der Diskursebene lässt sich schließlich in einigen Konzepten sehen, die sowohl den schulischen als auch den Elementaren musikpädagogischen Diskurs beeinflussen. Hierzu gehören etwa die musikpsychologischen Erkenntnis-

se Wilfried Gruhns (2005) oder die phänomenologischen Theorien Martin Seels (1997) – beides gehörte auch zu den festgestellten Überschneidungen der Einführungsbücher von Schatt und Dartsch.

3.3 Schnittstellen auf der konzeptionellen Ebene

Auch wenn die EMP sich auf die gesamte Lebensspanne bezieht, so hat sie doch traditionell einen Arbeitsschwerpunkt mit Kindern im Vor- und Grundschulalter. Im Nachdenken über das Musiklernen und die eigene musikalische Betätigung im Gruppenunterricht im Grundschulalter liegt also eine Schnittstelle beider Disziplinen. Konzeptionelle Überlegungen schlagen sich in Unterrichtsmaterialien sowie in Bildungsplänen nieder und so finden sich sicherlich in beiden Disziplinen viele didaktische Anregungen, die für die Arbeit mit Kindern im Grundschulalter im schulischen wie im außerschulischen Bereich geeignet sind.⁴

Unter Konzeptionen verstehen wir hier allerdings nicht die konkreten Unterrichts Anregungen, sondern deren jeweiligen theoretischen Überbau. Zieht man die Definition Otts heran, so ist eine musikdidaktische Konzeption ein „unverwechselbares, konsistentes System von begründeten Aussagen über wünschenswerte musikpädagogische Praxis“ (Ott, 2005, S. 134). Zur Entwicklung von Konzeptionen für den Grundschulmusikunterricht merkte Gundlach bereits 1984 mit Blick auf den Gymnasialschwerpunkt in der schulischen Musikpädagogik kritisch an:

„Zuerst werden sie in der höheren Schule entwickelt, dann wandern sie schließlich in das mittlere Schulwesen – in reduzierter Form – und schließlich gelangen sie in die Grundschule, für diese noch einmal so vereinfacht, wie man glaubt, es Grundschulkindern anbieten zu können“ (Gundlach, 1984, S. 19).

Tatsächlich ist bis heute kein eigenständiger musikpädagogischer Diskurs über grundschulspezifische Konzeptionen zu verzeichnen. Hier besteht also ein Bedarf an spezifischen, auf das Grundschulalter bezo-

⁴ Vgl. Schullehrwerke wie etwa „Kolibri“ (Westermann) oder „Rondo“ (Mildenberger) sowie Lehrwerke der EMP wie etwa „Musik und Tanz für Kinder“ (Schott).

genen musikpädagogischen Überlegungen, zu denen die EMP einen Beitrag leisten kann.

Die einzige aktuelle Position, die sich auch selbst als „Konzeption“ (Fuchs, 2010, S. 8) für den Grundschulmusikunterricht bezeichnet und in Form einer geschlossenen Publikation vorliegt, ist der von Mechtild Fuchs speziell für die Grundschule adaptierte Aufbauende Musikunterricht (Fuchs, 2010; s. auch die Texte von Brunner sowie Dartsch im vorliegenden Band). Des Weiteren lässt sich Bettina Küntzels über mehrere Publikationen hinweg entwickelte Position des „selbstbestimmten Lernens von Musik“ auch als eine aktuelle Konzeption für den Grundschulmusikunterricht betrachten (vgl. Küntzel, 2006, 2009, 2010 sowie im vorliegenden Band). Eine ausführlichere Vorstellung dieser Konzeptionen sowie ihrer wichtigsten Unterschiede findet sich bei Oravec (2016).

Schließlich liegt mit der Ästhetischen Erziehung noch eine dritte Konzeption für den Grundschulmusikunterricht vor, die allerdings nicht speziell für den Musikunterricht entwickelt wurde, sondern gerade das fächerübergreifende Moment betont (vgl. Matthies, Polzin & Schmidt, 1987; Polzin et al., 1998). Auch wenn die letzte Publikation aus diesem Autorenkreis fast 20 Jahre alt ist, geht Mechtild Fuchs davon aus, dass diese Konzeption bis heute häufig den grundschulischen Musikunterricht gerade fachfremd Unterrichtender prägt (Fuchs, 2010, S. 12).

Das Bild der konzeptionellen Orientierungen in der Grundschulmusikpädagogik ist also sehr heterogen. Während Fuchs sich explizit gegen die Vernachlässigung des genuin musikspezifischen Lernens in der ästhetischen Erziehung wendet, kritisiert Küntzel am Aufbauenden Musikunterricht die mangelnde Selbstbestimmung durch die Kinder. Dennoch lassen sich auch Gemeinsamkeiten finden: So schreibt beispielsweise Fuchs der Bewegung einen wichtigen Stellenwert für Musiklernen in der Grundschule zu (Fuchs, 2010, S. 21), die im Ansatz der ästhetischen Erziehung ebenfalls eine wesentliche Rolle spielt. Außerdem findet sich die Forderung nach „aufbauendem“ Lernen nicht nur im AMU, sondern wörtlich auch in den beiden anderen Konzeptionen

(vgl. Küntzel, 2006, S. 60; Schneider, 1998, S. 25), nur mit unterschiedlichen didaktischen Konsequenzen.

Auch in der Elementaren Musikpädagogik sind verschiedene zentrale konzeptionelle Bezugspunkte zu verzeichnen, wie die Orientierung am Elementaren (Jungmair, 1992; Ribke, 1995, S. 35-38), die Persönlichkeitsbildung (Ribke, 1995) bzw. weitergefasst die anthropologische Bedeutung (Dartsch, 2010; Dartsch, 2014). Dartsch formuliert als Prinzipien der Elementaren Musikpädagogik „die Orientierung am Spiel, am Experiment, an der Kreativität, am Prozess, am Einbeziehen von vielerlei Ausdrucksmedien, am Körper, am Aufbau von Beziehungen und an der grundsätzlichen Offenheit des Unterrichts“ (Dartsch, 2008, S. 16). Diese Prinzipien konnten in einer Lehrkräftebefragung (allerdings für die Musikalische Früherziehung, nicht für die Grundschule) als hoch konsensfähig eingestuft werden (ebd.).

Dartsch unternimmt im vorliegenden Band einen Vergleich seines EMP-Ansatzes mit dem Aufbauenden Musikunterricht nach Fuchs. Auch er findet Schnittstellen mit dem AMU, etwa bezogen auf die zentrale Wichtigkeit von Singen, Hören, Verstehen, Improvisation und Bewegung in vielfältigen Zusammenhängen. Deutliche Differenzen sieht er darin, dass für die EMP wichtige Momente wie Selbstbestimmung und Offenheit gerade im Anfangsunterricht des AMU eher vernachlässigt werden. Gerade in diesen Punkten würde ein Vergleich mit der Position Küntzels vor allem Gemeinsamkeiten hervorbringen. Dafür wiederum spielen etwa Rhythmussprache und Solmisation bei Küntzel gar keine Rolle, bei Dartsch durchaus (Dartsch, 2014, S. 112f.), allerdings keine derart zentrale wie bei Fuchs (2010).

Die Publikationen von Dartsch im vorliegenden Band sowie von Oravec (2016) stellen erste wichtige Schritte in Richtung eines stärker vernetzten Diskurses über konzeptionelle Orientierungen für das Musiklernen im Grundschulalter dar. Wünschenswert wäre es, wenn in Zukunft auch die konzeptionellen Schriften selbst stärker die jeweils anderen Ansätze rezipieren und einbeziehen würden.

3.4 Schnittstellen auf der Ebene der Forschung

Als Forschungsdisziplin ist die EMP ein noch junges Fach mit eher punktuell aufscheinenden Forschungsprojekten. Das ist nicht verwunderlich, da sie ein künstlerisch-pädagogisches Hochschulfach ist und in der Regel mit künstlerischen Professuren mit entsprechend hoher Lehrverpflichtung besetzt wird. Dennoch entwickeln sich „Forschungsnischen“ im Fach, welche im Wesentlichen auf empirischen Methoden gründen, so z. B. durch die Beforschung des eigenen Kernbereichs „Musikalische Früherziehung“ mit quantitativen Fragebögen und Testverfahren (Dartsch, 2008), durch die Erforschung kindlicher Kompositionsprozesse anhand von Dokumentenanalysen (Reiting, 2008) oder durch qualitative Interviews in Anbindung an die aktuelle Kinder- und Kindheitsforschung zur Erforschung kindlicher Bedeutungszuweisungen an Musik und die Musikalische Früherziehung (Weber-Krüger, 2014).

In der traditionell bereits stärker forschungsorientierten schulischen Musikpädagogik ist in den letzten Jahren ein deutlicher Trend zu empirischer Forschung entstanden, der durch die plötzliche Verfügbarkeit von Drittmittelgeldern zur Begleitforschung von Projekten wie JeKi noch unterstützt wurde.⁵

Über diese Evaluationsprojekte kam auch die Grundschule verstärkt in den Blick der schulischen Musikpädagogik, allerdings i. d. R. „nur“ mit ihren erweiterten Musikunterrichtsangeboten, weniger mit dem grundständigen, hauptsächlich fachfremd erteilten, Musikunterricht. Auch trat dabei die ursprünglich außerschulische – und damit auch die Elementare – Musikpädagogik stärker ins Blickfeld der weitgehend in

⁵ Vgl. die Darstellung der Teilprojekte innerhalb des Forschungsschwerpunkts zu „Jedem Kind ein Instrument“ (Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu *Jedem Kind ein Instrument*, 2013).

der Schulmusikpädagogik bzw. allgemeinen Schulforschung verankerten Forscherinnen und Forscher.⁶

Was aber bedeutet es mit Blick auf die unterschiedlichen Fachkulturen für die elementar-musikpädagogischen (und instrumental- sowie gesangspädagogischen) Themen innerhalb dieser Forschungen, wenn diese mehrheitlich von Schulmusikpädagoginnen und -pädagogen durchgeführt werden? Würden Elementare Musikpädagoginnen und -pädagogen andere Fragen stellen oder andere Antworten finden als ihre forschenden Kolleginnen und Kollegen aus der schulischen Musikpädagogik? Hier drängt sich die Forderung nach einer Vernetzung auf dem Gebiet der Forschung geradezu auf.

Besonders stark erforscht wurde die Kooperation innerhalb der interprofessionellen Lehrenden-Tandems an Grundschulen. Damit liegt eine empirische Forschungsbasis zu einer der von uns konstatierten und weiterhin wachsenden Schnittstellen von grundschulischer und Elementarer Musikpädagogik vor, welche im Mittelpunkt des folgenden Kapitels stehen soll.

4 Lehrpersonen in Kooperationen in der Grundschule

Alle vier von uns heuristisch unterschiedenen Ebenen von Schnittstellen manifestieren sich letztlich durch die handelnden Personen, die wir daher nun in den Blick nehmen möchten. Der gerade beschriebenen Forschungslage wegen wählen wir hierfür die Ebene der Berufsausübung und richten unseren Fokus auf die Sichtweisen Lehrender in Tandems innerhalb grundschulischer Kooperationsprojekte mit Musikschulen.

Dazu ziehen wir die Forschungsberichte aus zwei Evaluationsprojekten heran: zwei Artikel aus dem JeKi-Begleitforschungsprojekt GEiGe (Lehmann, Hammel & Niessen, 2012; Niessen, 2014), in dessen qualitativem Sample sich auch vier EMP-Kräfte befanden (vgl. Lehmann,

⁶ Vgl. etwa die Besetzung der Forschungsteams der Begleitstudie zum Nürnberger EMP-Projekt MUBIKIN (Lehmann-Wermser, Hammel & Krupp, 2014; Hammel, Lehmann-Wermser & Krup-Schleußner, 2015) oder der JeKi-Begleitstudien BEGIn, GEiGe oder SIGrun (<http://www.jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte/> [23.11.2015]).

2015), sowie den Kurzbericht der Evaluation zu MUBIKIN (Lehmann-Wermser, Hammel & Krupp, 2014; vgl. auch Reitinger im vorliegenden Band), einem Projekt, bei dem ausschließlich EMP-Kräfte in den beteiligten Grundschulen gemeinsam mit den dortigen Lehrkräften für den erweiterten Musikunterricht zuständig sind. Ergänzt wird diese Datenbasis um weitere, bisher unveröffentlichte Zitate aus der MUBIKIN-Evaluation.⁷

Besonders interessant bei der Analyse dieser Daten ist für uns, inwiefern sich hier Spuren der verschiedenen Fachkulturen finden, wie wir sie auf der Ebene des Diskurses konstatieren können und inwiefern diese verschiedenen Hintergründe als gegenseitige Bereicherung oder aber auch als hemmend und als Reibungspotential empfunden werden.

Zunächst gilt es, drei wichtige Einschränkungen bei dieser für uns relevanten Fragestellung zu konstatieren: *Erstens* unterrichten in grundschulischen Musikprojekten i. d. R. viele beteiligte Grundschullehrkräfte fachfremd Musik. Sicherlich sind sie wie ihre Musikfachkolleginnen und -kollegen gegenüber den Musikschullehrkräften in einer grundschulpädagogischen „Kultur“ verhaftet, vermutlich haben sie aber nur zu einem geringen Grad auch an den Diskursen schulischer Musikpädagogik teil, wie wir sie oben beschrieben haben. In beiden Forschungsprojekten waren allerdings auch mehrere studierte Grundschulmusiklehrerinnen im Sample und bei MUBIKIN nimmt ein großer Teil des Kollegiums an einer Langzeitfortbildung durch Musikfachkräfte teil. *Zweitens* ist unsere hier gestellte Forschungsfrage kein zentrales Thema innerhalb der Forschungsberichte, auf die wir uns hier beziehen können. *Drittens* wurde selbst die zentrale Fragestellung des Forschungsprojekts GeiGe (nach individueller Förderung im ersten JeKi-Jahr) in weiten Teilen überlagert vom Gesprächsbedarf der Interviewpartnerinnen und -partner bezüglich der vielfach als schwierig und verunsichernd empfundenen Situation im Lehrenden-Tandem.

⁷ Wir danken den Verantwortlichen des MUBIKIN-Projekts sowie der Agentur edukatione für die freundliche Bereitstellung des Datenmaterials und die Genehmigung zur Veröffentlichung.

Weil dieses Thema für die Lehrenden so relevant ist und weil die von uns als erstrebenswert angesehene Vernetzung und gegenseitige Bereicherung von Elementarer und schulischer Musikpädagogik nur durch die handelnden Personen geschehen kann, wofür „echte“ Kooperation zwischen diesen Personen notwendig ist, wenden auch wir uns im Folgenden verstärkt dem Thema der Kooperation im Lehrenden-Tandem zu.

4.1 Theoretische Bezüge

Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) verwenden zur Bestimmung des Begriffs der Lehrenden-Kooperation eine Definition aus der Organisationspsychologie:

„Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spieß, 2004, S. 199, zit. nach Gräsel et al., 2006, S. 206).

Gräsel et al. (2006) definieren weiter drei Formen der Lehrenden-Kooperation: Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Kokonstruktion (S. 209ff.). Austausch betrifft die gegenseitige Weitergabe von relevanten und hilfreichen Informationen oder Materialien ohne weitere Interdependenzen bei Unterrichtszielen und -methoden. Folglich ist ein hoher Grad an Autonomie für das eigene Lehrhandeln gegeben (vgl. ebd., S. 210). Eine arbeitsteilige Kooperation liegt dagegen vor, wenn Lehrende ihre Unterrichtsaufgaben untereinander aufteilen und so zu einer Effizienzsteigerung bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht gelangen. Die Verständigung über Ziele und Inhalte ist hier obligatorisch, das Unterrichtshandeln erfolgt danach weitgehend unabhängig voneinander (vgl. ebd.). Kokonstruktion schließlich betrifft über weite Teile gemeinsam vorbereiteten und durchgeführten Unterricht, bei dem beide Partner Ideen, Aufgaben und Problemlösungen einbringen und verhandeln. Dies erfordert Zeit für Abstimmungsprozesse und setzt in besonderem Maße gegenseitiges Vertrauen voraus, um auch Unsicherheiten und Fehler ansprechen zu können (vgl. ebd., S. 211).

„Dementsprechend kann diese Form der Kooperation als ‚high cost‘ bezeichnet werden: Der Aufwand für gemeinsame Abstimmungen ist relativ hoch und die Gefahr für sachliche und soziale Konflikte größer als bei den anderen Kooperationsformen“ (ebd.).

Gerade in typischen Grundschul-Kooperationen, wie beispielsweise im ersten Jahr des JeKi-/JeKits-Programms in NRW, ist davon auszugehen, dass eigentlich eine kokonstruktive Kooperationsform angestrebt wird, indem beide Tandem-Lehrkräfte, wie es auf der JeKi-Homepage heißt, „gemeinsam“⁸ für den Unterricht verantwortlich sind. Dies stellt besondere Herausforderungen an die beteiligten Lehrkräfte, die sich i. d. R. aufgrund institutioneller Vorgaben und nicht über einen selbst-gesteuerten Teambildungsprozess zusammenfinden.

4.2 Bereichernde Kooperation? Das Lehrenden-Tandem im Spiegel der Interview-Aussagen

Zunächst lässt sich konstatieren, dass zumindest zu Beginn der Maßnahmen JeKi und MUBIKIN (zu diesem Zeitpunkt wurden Lehrenden-Aussagen in qualitativen Interviews erhoben) in den meisten Fällen nicht von einer Kooperation im Sinne von Gräsel et al. (2006) gesprochen werden kann, sofern man tatsächlich Reziprozität, Austausch oder Arbeitsteilung zur definitorischen Bedingung macht. Häufig ist die Musikschullehrkraft allein für die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung zuständig, wie sich etwa in diesem Zitat einer Grundschulkraft bei MUBIKIN zeigt: *„Bisher habe ich es immer nur konsumierend genossen. Ich bin mit meinen Kindern dahin gegangen, habe mitgemacht oder zugeschaut. Aber ich habe selber nichts vorbereitet“* (Lehmann-Wermser et al., 2014, S. 6).

Gleichzeitig verdeutlicht dieses Zitat aber auch, dass bereits ohne „echte Kooperation“ die Tandem-Situation zumindest von Seiten der Grundschulkraft schon als echte Bereicherung empfunden werden kann. Dies wird unterstützt von einem Zitat einer weiteren Grundschullehrerin bei MUBIKIN:

⁸ <http://www.jekits.de/programm/jeki/informationen/> [23.11.2015].

„Wir könnten auch Musik unterrichten. Aber das ist ein kleiner Unterschied, wenn jemand von außen kommt, der ist total unbefangen. Der kommt nur für Musik und widmet sich nur der Musik. Und der bringt immer frischen Wind herein und wir können davon nur lernen“ (ebd., S. 5).

Hier zeigen sich also erste Spuren dessen, was wir suchen: Die EMP-Kräfte, von denen hier die Rede ist, bringen also aus Sicht der Grundschullehrenden eine Atmosphäre in die Klassenräume, die man „genießen“ kann, die zum „mitmachen“, „abgucken“ und „davon lernen“ anregt. Und es gelingt ihnen, der Musik einen Stellenwert zu geben, wie es den Grundschullehrkräften aus dem Grundschulalltag heraus schwerer fällt.

Mit dieser Aufgabenverteilung – die Musikschullehrkraft übernimmt den gesamten Unterricht, die Grundschullehrkraft ist einfach nur dabei – ist der Anspruch, den MUBIKIN an das Tandem stellt, zumindest was die Tandemstunden selbst angeht, schon erfüllt. Denn hier heißt es auf der Homepage: „Auch die pädagogischen Fachkräfte nehmen an der Stunde teil und erhalten einen umfangreichen Einblick in die Musikvermittlung (Tandem-Prinzip).“ Allerdings steht gleich im Nachsatz: „So können sie das Erlernte mit den Kindern wiederholen, vertiefen und weiterentwickeln.“⁹ Letzteres – was mit obiger Definition u. U. bereits als „arbeitsteilige Kooperation“, eben über die Tandemstunde hinaus, bezeichnet werden könnte – wird allerdings bei MUBIKIN lange nicht immer umgesetzt, obwohl sich die meisten Musikschullehrenden dies ausdrücklich wünschen, eben *„dass sie weiterarbeiten an dem, was ich anstoße“* (Lehmann-Wermser et al., 2014, S. 6).

Der JeKi-Anspruch des „gemeinsamen“ Unterrichtens in der Tandemsituation wird tatsächlich in den seltensten Fällen erfüllt. Dennoch lässt sich sowohl bei JeKi als auch bei MUBIKIN eine weitere verbreitete Form der „Arbeitsteilung“ innerhalb der Tandemstunden finden, die allerdings nicht aus gemeinsamen Absprachen hervorgeht, sondern sich gewissermaßen von alleine einstellt: Während die Musikschul-

⁹ <http://mubikin.nuernberg.de/programm/module.html> [01.10.2015].

kraft den Unterricht gestaltet, ist die Grundschulkraft für die Disziplinierung der Lerngruppe zuständig. Dies wird in der Regel aber von beiden Seiten als unbefriedigend und verunsichernd empfunden. So sagt eine Grundschullehrerin zum JeKi-Unterricht:

„Irgendwo ist es auch schlecht, wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert quasi immer. Damit nehme ich ihm ja auch die Autorität, deswegen wusste ich auch nicht: Soll ich jetzt eingreifen, soll ich nicht eingreifen? Finde ich ganz schwierig“ (Lehmann et al., 2012, S. 201).

Eine verunsicherte EMP-Lehrkraft bei MUBIKIN fragt:

„Was ist Tandem? Sollen sie von mir so etwas wie eine kleine Ausbildung bekommen, sodass sie selber den Unterricht machen könnten oder so ähnlich? Das ist für mich ganz schwierig. Was will man? Was will ich? Was wollen die? Das ist das, wo ich am Anfang auch was falsch gemacht habe und jetzt auch erst verstehe, was Tandem überhaupt heißt. Das müsste zuvor geklärt werden.“¹⁰

Hier wird also deutlich, dass eine echte gegenseitige Bereicherung von Lehrpersonen aus der EMP auf der einen Seite und aus der Grundschul(musik)pädagogik auf der anderen sich nicht unbedingt von alleine entwickelt. Beide herangezogenen Forschungen kommen – wie die gerade zitierte Musikschullehrerin – zu dem Schluss, dass dringend im Vorfeld der Kooperationen und in laufenden Gesprächen die Aufgabenteilung verhandelt und geklärt werden muss, um wirklich eine von beiden Seiten als bereichernd empfundene Kooperation zu erzielen. Hinzu käme dann in einem nächsten Schritt, dass man sich über Ziele, Methoden, Inhalte und Materialien austauschen müsste. Dies scheitert oft an den Rahmenbedingungen der Kooperationen.

4.3 Rahmenbedingungen

Vor allem die von außen kommenden EMP-Lehrkräfte sind mit einigen hinderlichen Rahmenbedingungen konfrontiert. Insbesondere sind hier die in zu geringem zeitlichen Umfang bezahlten Regiezeiten zu nennen sowie das Hin- und Herreisen zwischen verschiedenen Schu-

¹⁰ Zitate wie dieses, die nicht anders gekennzeichnet sind, stammen aus dem unveröffentlichten Datenmaterial der Evaluationsstudie zu MUBIKIN.

len, die mangelnde Zeit zum Austausch mit den Tandemkräften, der Gaststatus an den Schulen – häufig ohne eigene Schlüssel, ohne eigenen Platz im Lehrerzimmer, ohne an Konferenzen oder Fortbildungen der Schulen beteiligt zu sein (vgl. Lehmann et al., 2012, S. 205; Niessen, 2014, S. 14f.). In beiden herangezogenen Studien findet sich auf Seiten von Musikschul- und Grundschulkräften ein Bedauern darüber, dass – so die wörtliche Formulierung in den Interviews beider Studien – Absprachen, wenn überhaupt, nur „zwischen Tür und Angel“ stattfinden können (Lehmann-Wermser et al., 2014, S. 6; Lehmann et al., 2012, S. 205).

Anne Niessen stellt im Rahmen der JeKi-Begleitforschung fest: „Steht kein adäquater Raum zur Verfügung, empfinden die befragten Lehrenden das als Missachtung ihrer Arbeit“ (Niessen, 2014, S. 15). Auch fühlen manche Musikschulkräfte im JeKi-Projekt sich schlicht nicht willkommen: *„JeKi ist den Schulen so übergestülpt worden, [sie seien] nicht ins Boot geholt worden. [...] Ich mach da eine gute Arbeit, versuche eine gute Arbeit zu machen und rutsche da an den Rand, als ob ich irgendwie denen etwas aufzwingen würde. Es fühlt sich wirklich so an“* (Niessen, 2014, S. 18).

Frust über die Situation als Gast mit nur partiellem Zugang zu Informationen und Ressourcen kann die Tandem-Situation beeinträchtigen. Ähnliches gilt mit Blick auf den sozialen Status allgemein: Tandems aus EMP- und Grundschullehrkräften werden unterschiedlich vergütet, während die Arbeit, wie sich gezeigt hat, häufig verstärkt bei der Musikschullehrkraft liegt. Letzteres sei an dieser Stelle noch einmal belegt durch eine Grundschullehrkraft, die den JeKi-Unterricht als *„ja nun mal absolut nicht unsere Aufgabe“* bezeichnet (Lehmann et al., 2012, S. 199) sowie durch eine Musikschullehrerin im gleichen Projekt, die von den Grundschullehrkräften lediglich erwartet, dass sie *„nur am Rand sitzen und ein Auge darauf halten“* (ebd., S. 200).

Das Thema unterschiedlicher Vergütung bei gleicher oder sogar mehr Leistung im Tandem ist besonders brisant, weil Musikschullehrkräfte immer häufiger im Honorarvertrag arbeiten (Bossen & Simon, 2011) und sich somit die Schere der sozialen Ungleichheit zwischen den

Grundschullehrkräften und den Musikschullehrkräften noch weiter öffnet als zwischen Grundschul- und festangestellten Musikschullehrkräften.

4.4 Spuren von Fachkulturen?

Dass die Thematisierung von Unsicherheiten in der Tandemarbeit und deren Rahmenbedingungen in den Interviews und entsprechend in den Forschungsberichten einen so großen Stellenwert einnimmt, erklärt, dass weniger über „Fachliches“ geredet und geschrieben wird, u. a., da eben gar nicht viel Austausch zwischen den beteiligten Tandemkräften stattfindet. Einige Spuren lassen sich dennoch finden.

4.4.1 „Frischer musikalischer Wind“ in der Schule

Bereits genannt hatten wir die Begeisterung einiger Grundschulkräfte über den *„frischen Wind“* der MUBIKIN-EMP-Kräfte, die es schaffen, wirklich *„nur für Musik“* da zu sein und für eine Atmosphäre sorgen, die man *„genießen“* kann. Dies passt zu Beschreibungen des JeKi-Unterrichts durch Grundschullehrkräfte, die Musikschulkolleginnen und -kollegen brächten häufig *„wirklich schöne Ideen“* in den Unterricht ein und gestalteten den Unterricht *„fantasievoll und kreativ“* (Lehmann et al., 2012, S. 201). Hier wird also die EMP im schulischen Kontext als anders und besonders wahrgenommen.

4.4.2 Eigene musikpädagogische „Programme“

Wenn die MUBIKIN-Grundschulkräfte und die Erzieherinnen über das reden, was sie sich von den EMP-Kräften abgucken, fällt häufig das Beispiel von Rhythmussilben (*„das mit diesem „Taa und Titi“, „mit diesem Klatschen“*), die gerade fachfremd unterrichtende Grundschulkräfte und Erzieherinnen hilfreich finden und teilweise in ihren eigenen Unterricht übernehmen. Auch mehrere der Musikschullehrenden selbst sprechen von den Rhythmussilben, die sie häufig gerade als Anfangsritual mit den Kindern verwenden. Mehrfach nennen sie das Lehrwerk *„Musik und Tanz für Kinder“* als Orientierung für ihren MUBIKIN-Unterricht. Keine der Musikschulkräfte bei MUBIKIN erwähnt hingegen den schulischen Lehrplan als Orientierung – im Gegensatz zu eini-

gen beteiligten Grundschulkräften, die teilweise das „*eigene Programm*“ der Musikschullehrkräfte im MUBIKIN-Unterricht als nicht ganz zum Lehrplan passend erachten (Lehmann-Wermser et al., 2014, S. 9).

Hier scheinen also bereits Verankerungen in verschiedenen Fachkulturen auf – eine schulische Lehrplanorientierung auf der einen Seite und eine Orientierung am kreativen, aus Sicht der Grundschullehrkräfte „*eigenen*“ EMP-Programm auf der anderen.

4.4.3 Disziplin und Klassenführung

Eine weitere Auffälligkeit besteht darin, dass die Grundschulkräfte häufig von „Disziplin“ sprechen. So geht beispielsweise eine Grundschullehrerin davon aus, es sei *„wichtig zu zweit zu sein, sonst machen die [Kinder] Blödsinn [...] Man wird in der Organisation als Unterstützung gebraucht, die Klasse muss geführt werden und die Disziplin spielt eine ganz große Rolle.“* Ihre EMP-Tandempartnerin macht hingegen deutlich, dass Disziplin für sie keine so große Rolle wie für die Grundschulkolleginnen spielt. Sie habe eine höhere „*Geräuschpegelgrenze*“ und halte es für unpassend, einem Kind etwas gleich wegzunehmen oder gar den gesamten Musikunterricht abubrechen, wenn die Klasse unruhig sei: *„Ich bin nicht so. Ich bin das eigentlich gar nicht. Ich lass dann erstmal machen.“*

Auch bei JeKi sprechen die Grundschullehrkräfte von Disziplin und Klassenführung, wobei sie im Vergleich unzufriedener mit den entsprechenden „Leistungen“ ihrer Tandempartnerinnen und -partner sind als bei MUBIKIN. So heißt es bei Lehmann et al.:

„Ihnen fehle meist das „Handwerkszeug [...], mit einer großen Gruppe“ (GL 3) umzugehen. „Schöne Ansätze“ in der Unterrichtsgestaltung würden oft nur deshalb nicht ausgebaut und entwickelt, weil die Musikschulkollegen „halt mit der Gruppe überfordert“ (GL 1) seien und im Unterricht keine klaren Regeln herrschten“ (Lehmann et al., 2012, S. 201).

Während also die Grundschullehrkräfte eher auf die Idee kommen, die Disziplinierung übernehmen zu müssen oder dass die Musikschullehrkräfte Fortbildung im Bereich der Klassenführung erhalten sollten, re-

gen einzelne EMP-Kräfte vor dem Hintergrund ihrer gewohnten Arbeitsbedingungen in der Musikschule an, dass es vielleicht *„sinnvoller wäre, wenn wir eine Klasse zweiteilen, also 12 Kinder jeden Tag. Und dafür die Kinder nur ein Mal pro Woche Unterricht haben. Denn wenn ich etwas entwickeln will, brauchen die Kinder ein bisschen Zeit.“*

4.5 Hinweise auf Fachkulturen

Unsere fachkulturelle Spurensuche stieß also auf leichte Reibungen und gegenseitiges Unverständnis in Bezug auf die teilweise divergierenden musikpädagogischen „Programme“ sowie in Bezug auf Klassenführung. Gleichzeitig scheint uns aber in der Unterschiedlichkeit auch ein Reiz zu liegen, zumindest aus Sicht der Grundschullehrenden. Denn das für die Grundschulkkräfte bei MUBIKIN Faszinierende mag zu einem Teil darin begründet sein, dass eine EMP-Kraft sich eben stärker der Musik widmen kann. Sie muss nicht unbedingt – wie Grundschulkkräfte – auch im Musikunterricht die möglicherweise schulweit etablierten Disziplin-Regeln beachten oder schlimmstenfalls gar eine Stunde abbrechen und sie sieht sich nicht an Lehrplanvorgaben gebunden.

Die Verwendung von Rhythmusilben scheint gerade auch für fachfremd unterrichtende Grundschullehrkräfte ein attraktives methodisches Angebot darzustellen. Bei entsprechender Einarbeitung könnte hier also auch ein zentraler Aspekt des AMU in den fachfremd erteilten Unterricht integriert werden – wobei zu bemerken ist, dass der AMU die Gordon'schen Rhythmusilben verwendet, während die bei MUBIKIN beteiligten EMP-Lehrkräfte auf Kodály zurückgreifen.

5 Perspektiven

Unsere Suche nach Schnittstellen zwischen (grund)schulischer und Elementarer Musikpädagogik führte zu dem Ergebnis, dass diese beiden musikpädagogischen Teildisziplinen eher nur fragmentarisch verbunden sind. Dennoch besteht viel Raum für eine stärkere Vernetzung beider Schwesterdisziplinen – ohne dass dabei Fachidentitäten aufgegeben werden müssten. Unser Beitrag schließt daher mit einigen Gedanken zu der Frage, wie eine stärkere Vernetzung von schulischer und Elementarer Musikpädagogik mit Blick auf die Grundschule ange-

legt sein könnte. Dabei verlassen wir nun die oben heuristisch entwickelte Systematik der vier Ebenen von Institutionen, Diskursen, Konzeptionen und Forschung.

5.1 Perspektiven für die Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die Vernetzung von EMP und Grundschulmusikpädagogik kann bereits in der Berufsausbildung initiiert werden, indem beispielsweise einzelne Kompaktveranstaltungen institutionsübergreifend für Grundschul- und EMP-Studierende gemeinsam angeboten werden. Grundlagen des pädagogischen Handelns innerhalb institutioneller Kooperationen sollten, ebenso wie Formen und Methoden des Team-Teachings, zum regulären Ausbildungsinhalt im EMP- und Grundschulmusikstudium werden. Gleiches gilt für Fort- und Weiterbildungen.

Obwohl zumeist an unterschiedlichen Institutionen verortet, wäre ein Studiengang „Doppelfach Grundschulmusik/EMP“ eine interessante Qualifikationsperspektive.

Die gezielte Etablierung gemeinsamer Fortbildungen für Grundschulmusik- und EMP-Lehrkräfte, aber auch für Lehrende in der Aus-, Fort- und Weiterbildung beider Professionen, kann die angestrebte Vernetzung intensivieren.

5.2 Perspektiven für die Berufspraxis

Auch im Bereich der Berufspraxis in den Grundschulen sind es die gemeinsamen Fortbildungen, die einen direkten Einstieg in den fachlichen Austausch versprechen. Besonderes Potential hat hier unserer Meinung nach die gegenseitige kollegiale Fortbildung, die zugleich auch ein besseres Verständnis der jeweiligen Kooperationspartner, ihrer Ziele und der Wahl ihrer Methoden ermöglichen kann. Auch der Austausch von Praxisliteratur wäre hier ein wichtiges Vernetzungselement, welches zugleich die Unterrichtsvorbereitungen auf Dauer entlasten kann.

Wünschenswert wären außerdem mehr Entlastungsstunden bzw. Regiezeiten für echte Kooperationen auf beiden Seiten.

5.3 Perspektiven für die Forschung und den wissenschaftlichen Diskurs

Nicht zuletzt ergeben sich vielversprechende Ausblicke für die Forschung. Ein erster Schritt wäre die vermehrte Rezeption von Fachtexten der jeweils anderen Disziplin sowie dann auch deren Integration in eigene Publikationen. Auch der Wissenstransfer auf konzeptioneller Ebene sowie die Ausrichtung gemeinsamer Tagungen unterstützt die wissenschaftliche Vernetzung der Fächer. In weiterer empirischer Forschung zu interprofessionellen Lehrenden-Tandems wären gezielte Fragen zur eigenen konzeptionellen Orientierung beim Unterrichten und zur eigenen fachkulturellen Verankerung zu stellen. Ebenso wichtig wären Fragen zur Wahrnehmung des jeweiligen Gegenübers in diesen Belangen sowie zur Wahrnehmung von gegenseitiger Bereicherung oder Behinderung durch die verschiedenen fachkulturellen Hintergründe.

Schließlich ist auf die Entstehung gemischter Forschungsteams aus EMP und (Grund-)Schulmusik zu hoffen, denn gerade in dieser Besetzung kann die adäquate Bearbeitung relevanter Forschungsfragen beider Fächer, aber auch die Genese und Weiterentwicklung eines vernetzten Fachdiskurses gelingen.

Literaturverzeichnis

Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic Tribes and Territories* (2nd Ed.). Buckingham / Philadelphia: Open University Press.

BMBF (2003). *Verwaltungsvereinbarung. Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003 – 2007*. Verfügbar unter: http://www.ganztagsschulen.org/media/20030512_verwaltungsvereinbarung_zukunft_bildung_und_betreuung.pdf [01.10.2015].

Bossen, A. & Simon, J. (2011). Schluss mit dem Blick nach unten. *nmz* 3. Verfügbar unter: <http://www.nmz.de/artikel/schluss-mit-dem-blick-nach-unten> [01.10.2015].

- Dartsch, M. (2008). *Studie zu Wirkungen und Voraussetzungen der Musikalischen Früherziehung* (Hrsg. für den Verband deutscher Musikschulen). Bonn: VdM Verlag.
- Dartsch, M. (2010). Musikalische Bildung in der Elementarstufe/Grundstufe. Grundlegende Aspekte der Elementaren Musikpädagogik. In Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.), *Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe* (S. 15-25). Bonn: VdM Verlag.
- Dartsch, M. (2014). *Musik lernen, Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Deutsches Musikinformationszentrum (2016). *Kooperationen von Musikschulen im VdM mit allgemein bildenden Schulen und anderen Partnern*. Verfügbar unter:
[http://miz.org/downloads/statistik/127/97 Kooperation von oeffentlichen Musikschulen mit allgemein bildenden Schulen 2016.pdf](http://miz.org/downloads/statistik/127/97_Kooperation_von_oeffentlichen_Musikschulen_mit_allgemein_bildenden_Schulen_2016.pdf) [04.03.2016].
- Fuchs, M. (2010). *Musikunterricht in der Grundschule – neu denken, neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Esslingen: Helbling.
- Fuchs, M. (Hrsg.) (2015). *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Esslingen: Helbling.
- Fuchs, M. & Brunner, G. (Hrsg.) (2006). *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphe? *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 205-219. Verfügbar unter:
[http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed_2006_2_Graesel Fussangel Proebstel Lehrkraefte Kooperation anregen D a.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed_2006_2_Graesel_Fussangel_Proebstel_Lehrkraefte_Kooperation_anregen_Da.pdf) [01.03.2016].

- Gruhn, W. (1998/2005). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim: Georg Olms.
- Gundlach, W. (1979). Kooperation Musikschule – Allgemeinbildende Schule. In D. Wucher & W. Träder (Hrsg.), *Handbuch des Musikschulunterrichts* (S. 331-338). Regensburg: Bosse.
- Gundlach, W. (1984). Musikunterricht in der Grundschule. Die Entwicklung der letzten 15 Jahre. In W. Gundlach (Hrsg.), *Handbuch Musikunterricht Grundschule* (S. 15-24). Düsseldorf: Schwann-Bagel.
- Hammel, L. (2011). Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. *Theorie und Praxis der Musikvermittlung*: Bd. 10. Münster: Lit. Verfügbar unter: kups.ub.unikoeln.de/4595/1/DissHammelSelbstkonzepte.pdf [16.02.2016].
- Hammel, L., Lehmann-Wermser, A. & Krupp-Schleußner, V. (2015). Elementare Musikpädagogik vom Kindergarten bis in die Grundschule. Erste Evaluationsergebnisse zum Projekt MUBIKIN, *nmz* 3, 28. Verfügbar unter: <http://www.nmz.de/artikel/neue-wege-auch-im-umgang-mit-kritik> [16.02.2016].
- Harnischmacher, C. (1998). Was macht den Fehler zum Problem? Eine Theorie der Bewältigung von Handlungshindernissen des Übens. In H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maas (Hrsg.), *Üben in musikalischer Praxis und Forschung* (S. 168-207). Augsburg: Wißner.
- Helms, S., Schneider, R. & Weber, R. (Hrsg.) (1997). *Handbuch des Musikunterrichts. Primarstufe*. Kassel: Bosse.
- Jungmair, U. E. (1992). *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs*. Mainz: Schott.

- Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.) (2013). Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität. Bielefeld.
- Küntzel, B. (2006). Die Persönlichkeit des Schülers im Zentrum des Musikunterrichts. In M. Fuchs & G. Brunner (Hrsg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht* (S. 57-65). Essen: Die Blaue Eule.
- Küntzel, B. (2009). *Musikunterricht*. Kompetent im Unterricht der Grundschule, Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Küntzel, B. (2010). *Kinder & Musik. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Friedrich, Kallmeyer, Klett.
- Lehmann, K. (2015). *Die Sichtweise von Grund- und Musikschullehrern auf individuelle Förderung im ersten Jahr des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. Eine qualitative Untersuchung*. Köln: Hochschule für Musik und Tanz Köln. Bisher unveröffentlichte Dissertation.
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“ Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 195-212). Essen: Die Blaue.
- Lehmann-Wermser, A., Hammel, L. & Krupp, V. (2014). *Evaluation des Programms MUBIKIN in der Stadt Nürnberg*. Unveröffentlichter Bericht. Kurzfassung verfügbar unter: http://mubikin.nuernberg.de/files/mubikin_evaluation_kurzbericht.pdf [16.02.2016].
- Loritz, M. D. & Schott, C. (Hrsg.) (2015). *Musik – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen.

- Matthies, K., Polzin, M. & Schmitt, R. (Hrsg.) (1987). *Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Integration der Fächer Kunst/Musik/Sport*. Beiträge zur Reform der Grundschule: Bd. 69. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Meyer, C. (2005). Ästhetische Erziehung. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 26-28). Kassel: Bosse.
- Meyer, C., Stiller, B. & Dartsch, M. (2010). Einleitung. In C. Meyer, B. Stiller & M. Dartsch (Hrsg.), *Musizieren in der Schule. Modelle und Perspektiven der Elementaren Musikpädagogik* (S. 7-12). Regensburg: ConBrio.
- Niessen, A. (2014). Die Rahmenbedingungen der Lehrendenkooperation im ersten Jahr des musikpädagogischen Programms ‚Jedem Kind ein Instrument‘. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie, *b:em* 5(2). Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=104&path%5B%5D=257> [18.10.2015].
- Nimczik, O. (2007). Zur „Ver(über)flüssigung“ von Grenzen. Oder: Schulische und außerschulische Musikpädagogik als kooperierende Systeme. Vortrag im Rahmen des Tages der Musikpädagogik. Landesakademie Heek, 7. September 2007. Verfügbar unter: http://www.lmr-nrw.de/fileadmin/user_upload/lmr-nrw.de/downloads/musikalische_bildung/Vortrag_Nimczik.pdf [20.11.2015].
- Nolte, R. & Druwe, U. (2014). Hochschule für Musik und Pädagogische Hochschule Freiburg vereinbaren bundesweit einzigartige Kooperation. Pressemitteilung vom 10.07.2014. Verfügbar unter: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/presse/pressemitteilungen/pm_kooperation_mh_ph.pdf [23.11.2015].
- Nykrin, R. (1978). *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzepte – Argumente – Bilder*. Regensburg: Bosse.

- Oravec, L. (2016). *Grundschulspezifische Konzeptionen?* Erscheint in A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Musikpädagogik im Fokus: Bd. 3. Augsburg: Wißner.
- Ott, T. (2005). Musikpädagogische Konzeptionen. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 134-137). Kassel: Bosse.
- Platon (1984/1988). Der Staat. In O. Apelt (Hrsg.), *Sämtliche Dialoge, Bd. 5*. Hamburg.
- Polzin, M., Schneider, R. & Steffen-Wittek, M. (Hrsg.) (1998). *Musik in der Grundschule*. Beiträge zur Reform der Grundschule: Bd. 102. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband.
- Reitinger, R. (2008). *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Regensburg: ConBrio.
- Ribke, J. (1995): *Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitserziehung als musikerzieherisches Konzept*. Regensburg: ConBrio.
- Richter, C. (1976). *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Diesterweg.
- Richter, C. (2006). Üben als Musizieren. In U. Mahlert (Hrsg.), *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (S. 117-135). Wiesbaden [u. a.]: Breitkopf und Härtel.
- Röbke, P. (2014). Kooperation oder Verdrängung? Zum Verhältnis von EMP und schulischem Musikunterricht in der Primarstufe. *üben & musizieren* 4, 6-9.
- Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schneider, R. (1998). Musik in der Grundschule. Musik in der Grundschule ist mehr als Musikunterricht. In M. Polzin, R. Schneider & M. Steffen-Wittek (Hrsg.), *Musik in der Grundschule* (S. 20-27). Beiträge zur Reform der Grundschule: Bd. 102. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband.

- Schulmeistrat, St. (2005). Verbände, musikpädagogische. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 251-254.). Kassel: Bosse.
- Schulten, M. L. (1981). Zur Entwicklung musikalischer Präferenzen. In K.-E. Behne (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation* (S. 86-93). Laaber: Laaber. Verfügbar unter: <http://www.ampf.info/index/publikationen/band02/Bd%202%2006%20Marie%20Luise%20Schulten%20S.%2086%20-%2093.pdf> [06.11.2013].
- Seel, M. (1985/1997). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sobirey, W. (1996). Die „Verlässliche Halbtagsgrundschule“. In Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.), *Neue Wege in der Musikschularbeit (Arbeitshilfen)* (S. 167-171). Bonn: VdM-Verlag.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193-247). Göttingen: Hogrefe.
- Starzinger, H. D. (2012). *Schulische und außerschulische Musikerziehung in Nordrhein-Westfalen. Ein quantitativer und qualitativer Vergleich*. Berlin: Logos.
- Stiller, B. (2010). Elementares Musizieren in der Schule – Möglichkeiten, Chancen und Grenzen von Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen. In C. Meyer, B. Stiller & M. Dartsch (Hrsg.), *Musizieren in der Schule. Modelle und Perspektiven der Elementaren Musikpädagogik* (S. 29-40). Regensburg: Con-Brio.
- Universität Koblenz-Landau (2014). *Modulhandbuch Master Studiengang Grundschulbildung. Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz*. Verfügbar unter: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/gpko/werkstatt-schmetterlinge/modulhandbuchma14> [23.11.2015].

Wallbaum, C. (2012). Neue Musik als Hörhilfe für eine Art der Weltzuwendung. In M. Dartsch, S. Konrad & C. Rolle (Hrsg.), *neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik* (S. 25-37). Regensburg: ConBrio.

Weber-Krüger, A. (2014). *Bedeutungszuweisungen in der Musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse*. Münster: Waxmann.

Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule

Band 107 *Eva Mittmann*

Musikalische Förderung hörgeschädigter Kinder

Eine empirische Studie im sonderpädagogischen Kontext

Essen 2013, 344 Seiten, 38,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-370-3

Band 108 *Matthias Dominik Regniet*

Chorklassenunterricht

Die Auswirkungen von Chorklassenunterricht auf
Konzentrationsfähigkeit, Stressbewältigung, Arbeitsverhalten,
Selbstwertgefühl und das allgemeine Schulklima im Rahmen
einer zweijährigen Längsschnittstudie

Essen 2014, 270 Seiten, 38,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-379-6

Band 109 *Ivo Ignaz Berg*

Musikalische Spannung

Grundlagen und Methoden für den Instrumentalunterricht

Essen 2014, 278 Seiten, 34,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-382-6

Band 110 *Magnus Gaul (Hrsg.)* unter Mitarbeit von *Edith Müller-Rieckmann*

»Klänge«

Essays zu didaktischen Lernprozessen, zur künstlerischen Entfaltung
und zur Musikalität bei Blinden und hochgradig Sehbehinderten

Essen 2015, 258 Seiten, 34,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-366-6

Band 111 *Lina Oravec/Anne Weber-Krüger (Hrsg.)*

Musiklernen in der Grundschule

Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik

Essen 2016, 258 Seiten, 32,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-405-2

Band 114 *Alfred Litschauer*

Philosophie der musikalischen Bildung

im Kontext schulischen Unterrichts

Essen 2016, 118 Seiten, 18,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-436-6

Verlag DIE BLAUE EULE

Annastraße 74 • D-45130 Essen • Tel. 0201/ 877 69 63 • Fax 877 69 64

<http://www.die-blaue-eule.de>